

El material no estructurado en la práctica educativa dentro del primer ciclo de educación infantil: sus aplicaciones desde diferentes perspectivas metodológicas y su contribución al desarrollo de las capacidades infantiles. Estudio de caso en la Comunidad de Madrid

Unstructured play material in the educative practice within the first cycle of pre-school education: its applications from different methodological perspectives and its contribution to the development of children's abilities. Case study in the region de Madrid

<https://dx.doi.org/10.58265/pulso.5884>

Mercedes Rodrigo Moriche*
Carmen Gómez Redondo**

Recibido: 19-06-2023
Aceptado: 11-09-2023

Resumen

En el actual contexto educativo orientado hacia situaciones de aprendizaje, se destaca el uso del material no estructurado como herramienta pedagógica de gran relevancia. Esta investigación se centra en analizar su aplicación en una escuela infantil pública para niños de 0 a 3 años. A través de un enfoque metodológico basado en el estudio de casos y la utilización de observación, cuestionarios, entrevistas y revisión documental en un centro educativo innovador, se demuestra que desde temprana edad es factible desarrollar capacidades a través de un enfoque centrado en el alumno y basado en el juego libre. Los resultados resaltan cómo el material no estructurado contribuye al crecimiento integral de los niños en un entorno que fomenta la autonomía y la experimentación. Las conclusiones subrayan su versatilidad en la educación, su capacidad para abordar desafíos, su influencia en el desarrollo individual de los niños y su impacto sistémico en el proceso educativo. En resumen, esta investigación enfatiza el valor educativo del material no estructurado, mostrando su adaptabilidad y su potencial para enriquecer el aprendizaje infantil a través del descubrimiento y la exploración.

Palabras clave

Educación Infantil, Material no estructurado, Aprendizaje autónomo, Juego libre

Abstract

In the current educational context oriented towards learning situations, the use of unstructured play material stands out as a pedagogical tool of great relevance. This research focuses on analysing its application in a public nursery school for children from 0 to 3 years old. Through a methodological approach based on case studies and the use of observation, questionnaires, interviews and documentary review in an innovative nursery school, it is shown that it is feasible to develop skills through a learner-centred approach based on free play from an early age. The results highlight how unstructured play material contributes to children's holistic growth in an environment that encourages autonomy and experimentation. The findings highlight its versatility in education, its ability to address challenges, its influence on children's individual development and its systemic impact on the educational process. In summary, this research underscores the educational value of unstructured play material, showing its adaptability and its potential to enrich children's learning through discovery and exploration.

Keywords

Early Childhood Education, Unstructured play material, Autonomous learning, Free play

* Ayuntamiento de Alcobendas
<https://orcid.org/0009-0000-3863-0946>

** Universidad de Valladolid
<https://orcid.org/0000-0002-7636-0251>
mariacarmen.gomez.redondo@uva.es



1. Introducción

La educación infantil tiene como objetivo primordial proporcionar a los niños una base sólida para su desarrollo integral, equilibrando habilidades académicas y competencias socioemocionales. Esta etapa temprana es crucial para establecer cimientos en el crecimiento emocional, cognitivo, social y físico. Según el Real Decreto 95/2022 del 1 de febrero, la Educación Infantil busca promover el desarrollo completo y armonioso de los infantes en todas sus facetas. Esto suscita el interrogante: ¿cómo debe ser el material didáctico que coincida con esta misión? Históricamente, dicho material ha sido diseñado para cumplir objetivos específicos, guiando hacia acciones concretas para obtener resultados predefinidos, como pulsar un botón y escuchar un sonido o encajar una pieza en una abertura. En este proceso, los niños alcanzan metas a través de la correcta manipulación de los objetos a su disposición. Sin embargo, sin menospreciar esta aproximación, surge la oportunidad de fomentar la creatividad y el desarrollo completo de cada niño. Esto implica considerar su etapa evolutiva, intereses y experiencias previas como pilares fundamentales en la construcción del material didáctico. En lugar de limitarse a objetivos predefinidos, este enfoque abre camino hacia la personalización y adaptación, permitiendo que el material educativo sea una herramienta que se ajuste holísticamente a las necesidades únicas de cada infante. La experimentación juega un papel esencial, permitiendo explorar el mundo a través de la acción directa y el descubrimiento activo (Montessori, 1971). En el caso de Montessori (1971), esta autora propuso una pedagogía basada en el protagonismo del individuo en su propio aprendizaje, proporcionando un ambiente ordenado, estético y real en el que el material tenía importancia, ya que estaba preparado y diseñado minuciosamente, y cada elemento tenía una razón de ser, para que el niño pudiera detectar errores y autocorregirse, fomentando su autonomía.

A través de la experimentación se adquieren conocimientos prácticos, se desarrollan habilidades de resolución de problemas y se estimula la curiosidad innata, lo que contribuye de manera significativa al desarrollo cognitivo y creativo. Así pues, durante esta etapa el juego y la manipulación de materiales no estructurados desempeñan un papel crucial en el desarrollo holístico de la persona (Moll & Pujol, 1998) al permitir la adquisición del pensamiento visual, conceptual y lógico gracias a la manipulación (de Castro, et al, 2011). El material no estructurado, entendiéndolo como aquel que no ha sido creado específicamente para un fin educativo o lúdico concreto (Botas, 2008, como se citó en Oliveira & Teixeira, 2020), brinda la oportunidad de usar la imaginación y creatividad de formas ilimitadas. Esta manipulación fomenta la resolución de problemas, la destreza motora, la comprensión de conceptos abstractos mediante la experimentación práctica y genera situaciones de relación entre iguales (Ruiz de Velasco y Abad, 2022), configurándose así, como zona intermedia de interrelación entre la persona y el entorno:

El espacio potencial es una zona intermedia de experiencia que actúa como continente de las ideas que se originan a partir de la actividad mental de una persona y de límite entre la realidad exterior y el lugar del pensamiento. [...] A través de la lúdica, entonces, se crea un espacio intersubjetivo y no privado en el que es posible compartir las ideas porque nunca pensamos solos (lo hacemos con otros y a través de objetos mediadores) (Ruiz de Velasco y Abad, 2023, p. 4).

Profundizando en la idea de la funcionalidad de este tipo de material, Moreno-Lucas (2015) recoge las aportaciones de otros autores y establece 5 funciones básicas del material educativo: función de apoyo al aprendizaje, función estructuradora y función motivadora (Rodríguez, 2005, como se citó en Moreno-Lucas, 2015), función innovadora y función condicionadora del aprendizaje (Abengoechea & Romero, 1991, como se citó en Moreno-Lucas, 2015) a estas dos últimas funciones las atribuye la capacidad de provocar nuevos estímulos y desarrollar su creatividad a través de materiales que el alumnado no encuentra comúnmente en su casa. Señalaríamos también, otra funcionalidad que aparece de manera implícita aunque no explícita en el texto de Moreno-Lucas (2015), ya que lo señala como característica o aspecto a tener en cuenta, a este respecto, señala el carácter colectivo del material educativo, aunque en este trabajo, se entiende como una función, es decir, el material debe tener la capacidad de adaptarse a las necesidades de todas y todos, por lo que tiene que tener la función de universalizar la acción educativa y hacerla accesible. Sobre la funcionalidad educativa de los materiales, finalmente señalar una mirada crítica sobre el impacto del capitalismo en la educación, Carlgren (1989) aporta:

Lo más importante es no darles demasiadas cosas, principalmente que no sean objetos "acabados" [...] Está en la naturaleza del proceso industrial el fabricar muchas cosas listas para el consumo que puedan utilizarse inmediatamente para una finalidad concreta y que no han de durar mucho tiempo. En la naturaleza del niño está el cansarse pronto de un juguete especializado y que sólo se le pueda usar para un fin determinado (p.22).

Han sido muchos los autores que han puesto de manifiesto la importancia de la acción y los materiales en el desarrollo infantil, sobre todo desde una perspectiva estética. Esta íntima relación entre estética y educación a través de los materiales también fue explotada por la escuela Reggio Emilia (Vecchi, 2013) y por la escuela Waldorf (Moreno, 2011). En los últimos años, esta relación entre juego con materiales no estructurados y experiencia estética ha cobrado mayor importancia, apareciendo nuevas propuestas metodológicas como la instalación de juego (Ruiz de Velasco & Abad, 2011) o la teoría de las piezas sueltas (Nicholson, 1971, como se citó en Vela & Herrán, 2019) entre las más investigadas.

Por su parte, Goldschmied (2002) y Goldschmied & Jackson (2007) identificaron la importancia de adaptar los objetos y materiales al proceso de desarrollo cognitivo y motriz en la etapa de 0 a 3 años, utilizando el cesto de los tesoros y el juego heurístico. Estas autoras también establecieron características clave que los objetos deben tener para

este tipo de juego, como variedad en formas, dimensiones, pesos y colores, además de ser duraderos para un uso prolongado. Estos principios han sido adoptados por otros autores a lo largo del tiempo. Además, Martín (2011) agrega a estas cualidades la necesidad de que los objetos sean higiénicos y no tóxicos. Abengoechea & Romero (1991, como se citó en Moreno-Lucas, 2015) también resaltan el interés que puede tener el material innovador y poco conocido, como el material profesional.

En relación con la labor del adulto en estas metodologías, su función radica en configurar el entorno para satisfacer las necesidades de los niños. La seguridad, tanto física como emocional, es una prioridad, destacada por Pikler (1984), donde un apego seguro con figuras de referencia impulsa a los niños a explorar en libertad, facilitando así un desarrollo completo en el momento oportuno. Ruiz de Velasco & Abad (2023) amplían este rol al discutir las instalaciones de juego, destacando la importancia de que el adulto cree un ambiente de confianza donde los niños se sientan escuchados, respetados y acompañados, contribuyendo a otorgar significado a sus acciones y pensamientos.

Por otro lado, Sugrañes, et al. (2012) enfatizan la relevancia del docente en la selección de materiales, recomendando que esta elección se base en observaciones sistemáticas y considere la estimulación de todos los sentidos, así como tareas conceptuales como comparar y crear. En relación con el rol del adulto en la elección de materiales, varios autores coinciden en la necesidad de contar con una amplia variedad de materiales, lo que crea un ambiente relajado (Goldschmied & Jackson, 2007) y la rotación del material para mantener el interés de los niños. La implementación de sistemas de almacenamiento también puede ser útil (Vela & Hernán, 2019).

Esta revisión teórica plantea el problema central de la investigación: la brecha entre modelos teóricos y la práctica educativa, donde la aplicación de propuestas teóricas a menudo presenta desafíos específicos. Esta disparidad conduce al objetivo general (OG) de la investigación:

OG. Conocer las características específicas del uso de material no estructurado en una escuela infantil pública con niños y niñas de 0 a 3 años.

Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos (OE):

OE1. Analizar la utilización de los diversos materiales no estructurados desde diferentes líneas metodológicas.

OE2. Analizar las ventajas y desventajas del material no estructurado en las aulas de Educación Infantil.

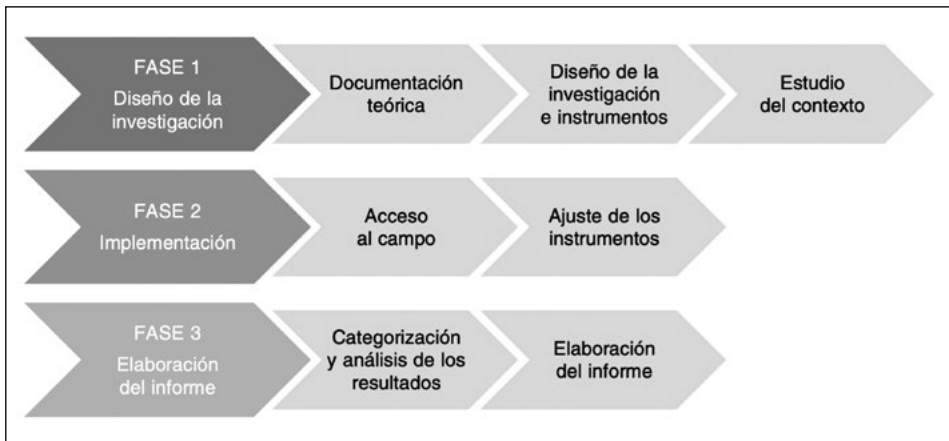
OE3. Comprender cómo contribuye el material no estructurado al desarrollo de las capacidades de los niños y niñas.

2. Método

Para llevar a cabo un enfoque de investigación prospectiva y contextualizada, se ha elegido el método de estudio de casos. Este enfoque cualitativo, según Bisquerra (2009), abarca diversas técnicas que comparten la exploración detallada de una situación específica. En línea con Stake (1999), el estudio de casos busca comprender la singularidad de un caso, resaltando su individualidad y contrastándolo con otros casos. Basándose en la propuesta de Yin (1989, como se citó en Bisquerra, 2009) y en consonancia con los objetivos de esta investigación, se adopta un enfoque exploratorio en el estudio de casos.

La investigación sigue las etapas delineadas por Arnal et al. (1994): planificación de la investigación, recolección y análisis de datos, y presentación de resultados. Estas fases y sus tareas se esquematizan a continuación (Figura 1).

Figura 1. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Durante los meses de noviembre, diciembre y enero del curso 2021/22, se realizó el acceso al campo en todas las aulas del centro. Se recopiló información de las 14 educadoras participantes, quienes actuaron como observadoras exclusivas debido a las restricciones sanitarias en ese período.

2.1. Técnicas de recogida y análisis de datos

Basándose en la propuesta de Soto & Escribano (2019) sobre las técnicas más utilizadas en el estudio de casos, se optó por emplear las siguientes técnicas (TR) e instrumentos (IR) de recopilación de datos:

- TR1. Se eligió la técnica de encuesta como TR1, basándose en la propuesta de Soto & Escribano (2019). Esta técnica permite obtener información integral del caso y aplicarla de manera sistemática (Anguita, et al., 2003). La encuesta se aplicó a través de un cuestionario ad hoc (IR1) diseñado para recopilar percepciones de las educadoras sobre el material no estructurado (Ver anexo 1). Dadas las restricciones de acceso físico al centro educativo, se creó un cuestionario con preguntas cerradas de opción múltiple y preguntas abiertas. El cuestionario constaba de 10 preguntas estructuradas, abordando temas como el uso del material en el aula, las actividades de los alumnos, beneficios, inconvenientes y mejoras. La encuesta se distribuyó en dos formatos: en papel a educadoras colaboradoras y en línea a través de *Google Forms*. Se enviaron 16 cuestionarios (2 ausentes) y se recibieron 13 respuestas.
- TR.2. Observación indirecta: Se optó por esta técnica en lugar de la observación directa debido a que la presencia de un observador externo podría interferir en los resultados y el desarrollo de la actividad, especialmente con niños de corta edad. Además, la situación sanitaria no permitía la entrada de personas ajenas al centro. La observación se llevó a cabo por el personal de centro durante las sesiones con material no estructurado, registrando las sesiones elegidas por cada una, cuyas duraciones fueron de entre 10 y 30 minutos. Todos los grupos del centro participaron en las observaciones. Se utilizó una plantilla de recopilación de datos (IR2) con 23 ítems, de los cuales 17 permitían opciones múltiples y seis permitían comentarios cortos (Ver anexo 2). La plantilla se basó en dimensiones como la agrupación del alumnado, los tiempos de juego, el diseño de espacios, los tipos de propuestas, los objetivos de aprendizaje, los materiales y las líneas metodológicas. Se entregó esta plantilla a las 16 educadoras del centro y se recibieron 14 respuestas.
- TR.3. Recogida de datos documentales: que implica el examen sistemático y planificado de documentos previos (Bisquerra, 2009). Se utilizaron dos instrumentos para llevar a cabo esta recopilación de información. En primer lugar, una revisión de documentos (IR3) oficiales a través de una solicitud de acceso a documentos educativos al centro. Esta revisión permitió obtener datos contextuales relevantes sobre la escuela, incluyendo su historia, entorno, equipo educativo, matrícula, espacios y recursos. El segundo instrumento utilizado fue un registro fotográfico (IR4), con el que las observadoras documentaron el desarrollo de las propuestas. En total, se recogieron 33 fotografías que documentaban 14 propuestas educativas. Estas imágenes sirvieron como complemento y respaldo al IR2 permitiendo una triangulación de la información.

- TR4. Entrevista: La entrevista es una técnica de recopilación de datos en la que el entrevistador plantea una serie de preguntas a un individuo (Bisquerra, 2009). De este modo, se centra en la vivencia personal del participante, lo que permite comprender las experiencias de otros individuos en situaciones similares (Flick, 2015). Para el conocimiento más exhaustivo y subjetivo del caso, se recurrió a la entrevista abierta (IR5) ofreciéndose la participación voluntaria, a través de llamadas telefónicas. Su contenido fue más espontáneo, las cuestiones planteadas se basaron en los datos obtenidos en el cuestionario (IR2). La participación final fue de tres educadoras, a las que se les realizaron entrevistas individuales abiertas para recopilar impresiones, sentimientos y experiencias de las observadoras que ayudaron a la interpretación de los datos.

2.2. Técnicas de análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos durante la investigación se realizó a través de tres técnicas (TA) principales a través de dos instrumentos (IA):

- TA1. Análisis estadístico descriptivo: A pesar de las posibles contradicciones, autores como Stake (2009) justifican la implementación de estudios estadísticos para obtener descripciones de grandes conjuntos de datos numéricos. En este análisis, el enfoque se centró en la descripción de resultados, sin realizar coocurrencias o inferencias. Los datos fueron agrupados y los resultados se presentan en porcentajes en relación con el total en casos donde los datos globales resultaron de interés. Para llevar a cabo el análisis, se empleó como herramienta (IA1) *Google Forms*, que permitió el análisis estadístico descriptivo de los datos recopilados a través del cuestionario y la plantilla de observación. Los datos cualitativos obtenidos fueron procesados con la TA2.
- TA2. Análisis de contenido cualitativo: Siguiendo la metodología propuesta por Angrosino (2012), el enfoque del análisis adoptado fue descriptivo, con el objetivo de identificar patrones o temas que surgieran de los datos. Este proceso involucró la aplicación de un sistema de codificación (IA2) basado en las siguientes categorías:
 - C1. Agrupaciones del alumnado
 - C2. Tiempos de juego
 - C3. Espacios
 - C4. Tipos de propuestas
 - C5. Objetivos de aprendizaje
 - C6. Materiales
 - C7. Líneas metodológicas

Los datos analizados con esta técnica son los datos textuales obtenidos de los instrumentos de recogida: cuestionario, plantilla de observación, datos documentales y entrevista.

- TA3. Análisis de contenido visual: Para el análisis de contenido visual se tuvieron en cuenta las aportaciones de Rose (2020) y Panofsky (2001), se atendió a los tres niveles, sobre todo al nivel iconológico, relacionado con el análisis crítico (Rose, 2020) que contextualiza la imagen en el sentido. Se siguió un sistema de codificación cuyo proceso era similar al (IA2) y atendía a las mismas categorías. Esta técnica ha sido empleada para analizar los datos obtenidos con el registro fotográfico.

A continuación, se muestra la relación entre las categorías analíticas con los instrumentos de recogida de datos y los principales datos obtenidos (Tabla 1):

Tabla 1

Relación de las categorías con los instrumentos de recogida y los datos obtenidos

| Categorías | Instrumentos de recogida de datos | Datos obtenidos |
|------------------------------|---|--|
| C1 Agrupaciones del alumnado | (IR2) Plantilla de observación | <ul style="list-style-type: none"> - Número de alumnos del grupo - Diferentes divisiones de los grupos para la realización de propuestas - Motivaciones que provocan la división de los grupos - Modalidades de agrupaciones - Número de educadoras implicadas por grupo y su justificación |
| C2 Tiempos de juego | (IR5) Entrevista individual (IR2) Plantilla de observación | <ul style="list-style-type: none"> - Tiempos previstos de actividad versus tiempos reales - Factores que influyen en los tiempos de juego (controlables y no controlables) |
| C3 Espacios | (IR5) Entrevista individual (IR2) Plantilla de observación (IR3) Revisión de documentos | <ul style="list-style-type: none"> - Espacios utilizados |
| C4 Tipos de propuestas | (IR5) Entrevista individual (IR2) Plantilla de observación (IR4) Registro fotográfico | <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de actividad - Desarrollo y forma de llevarlas a cabo - Características, recursos, complejidad, posibilidades de acción, motivación |
| C5 Objetivos de aprendizaje | (IR1) Cuestionario (IR5) Entrevista individual | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el momento evolutivo de cada alumno - Conocer sus preferencias, gustos, inseguridades, miedos, habilidades, etc. - Adecuar al grupo propuestas posteriores - Evaluar los avances - Realizar modificaciones en las propuestas |

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

| | | |
|-------------------------|---|--|
| C6 Materiales | (IR1) Cuestionario (IR5) Entrevista individual (IR2) Plantilla de observación | - Tipos de materiales: estructurados/no estructurados - Cómo se utilizan - Ventajas y desventajas de cada uno de los materiales |
| C7 Líneas metodológicas | (IR1) Cuestionario (IR3) Revisión de documentos | - Principios metodológicos utilizados en las diferentes propuestas - Aportaciones de estas metodologías a la formación de la persona: autonomía e independencia emocional, creatividad, lenguaje, expresión plástica y musical, desarrollo social |

Fuente: Elaboración propia

2.3. Muestra

Para llevar a cabo esta investigación, se solicita la colaboración de una escuela pública de primer ciclo de educación infantil que realiza las propuestas específicas bajo estudio. Dicha institución está ubicada en Alcobendas (Madrid) y pertenece a la Red de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid. En consonancia con esto, los miembros del equipo del centro adoptan los valores del Ayuntamiento de Alcobendas y operan dentro del marco del modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*) de Calidad. Este compromiso se refleja en la evaluación constante de sus actividades, en las sugerencias de mejora provenientes de las familias, y en las auditorías externas, que evidencian la dedicación y la profesionalidad del conjunto del personal.

La estructura del centro comprende ocho aulas: dos para infantes de 0 a 1 año, con ocho niños en cada una, tres para niños de 1 a 2 años, con 11, 12 y 14 niños en cada una, y tres para niños de 2 a 3 años, con 18, 19 y 20 niños en cada una. Durante el curso 2021/2022, se ofrecieron un total de 118 plazas, aunque la matrícula efectiva fue de 110, considerando la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

En lo que respecta al personal docente, consta de 18 maestras y educadoras infantiles a jornada completa, con ocho de ellas desempeñando el rol de tutoras de aula y las restantes en funciones de apoyo. Dentro de las 14 educadoras participantes, el 92.9% acumula entre 21 y 30 años de experiencia, mientras que el 7.1% supera los 30 años en el campo educativo (estos datos se refieren a las 14 participantes).

3. Resultados y discusión

Retomando el objetivo central de este estudio, que consiste en conocer las características específicas del uso de material no estructurado en una escuela infantil pública con niños y niñas de 0 a 3 años, se procede a clasificar los resultados según diversas categorías de análisis que nos permitirán alcanzar tal comprensión. Basándonos en los datos derivados de los cinco instrumentos de recogida de datos utilizados, se llevará a cabo una discusión de estos resultados haciendo referencia a la literatura pertinente.

Antes de sumergirnos en la discusión, resulta esencial abordar los resultados vinculados a variables excluyentes, dado que prescindir del material no estructurado se revela como un elemento discriminatorio en esta investigación. A este respecto, todas las participantes emplean material no estructurado. De éstas, el 46.2% lo incorpora más de una vez por semana en su práctica pedagógica, el 38.5% además cuenta con material estructurado propio, mientras que solo el 15.4% lo utiliza de manera más ocasional (menos de una vez por semana).

En relación con el nivel educativo del alumnado que ha sido involucrado en las propuestas, sobresale con claridad el grupo de edades de 2 a 3 años. El 42.9% de las propuestas se dirigieron a los tres grupos de niños y niñas de 2-3 años, el 35.7% tuvo lugar en los grupos de 1-2 años y el 21.4% en los grupos de bebés. Esto concuerda con lo planteado previamente por Ruiz de Velasco & Abad (2023), quienes sugieren que la edad de 2 años brinda oportunidades específicas para el juego simbólico. A raíz de este análisis, surge la interrogante: ¿Se generan más propuestas de esta naturaleza con los estudiantes de mayor edad? “No se realizan más actividades, pero sí son mucho más variadas, ya que no hay tantas limitaciones en el uso del material” (educadora 1).

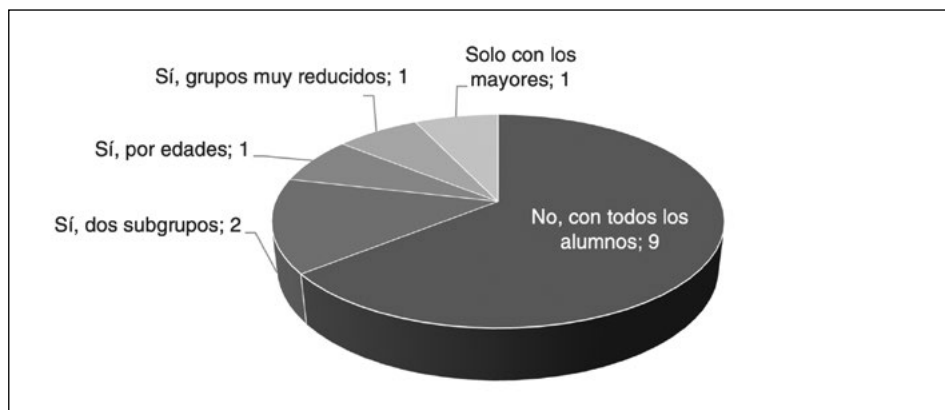
La complejidad y variedad de las propuestas aumenta a medida que avanza el curso. Del mismo modo, se explica que en las aulas de 1-2 años, la adaptación de los alumnos es más difícil que en los grupos de 2-3, retrasándose el inicio de las actividades más organizadas, y dando prioridad al juego libre con material muy variado (estructurado y no estructurado (educadora 2).

Por ende, se infiere que los resultados concernientes a esta cuestión exhiben variabilidad a lo largo del año académico. Esta variación no radica en la cantidad de material proporcionado ni en los momentos de manipulación libre, sino en la cantidad de propuestas más estructuradas que se pueden llevar a cabo en cada caso.

3.1. C1. Agrupaciones del alumnado

En cuanto a la estructura de los grupos, ya enunciada en la descripción de la muestra, en relación con la cantidad de alumnos y educadoras, el tamaño de los grupos refleja la proporción actual por niveles educativos: las aulas para bebés cuentan con un máximo de 8 alumnos, mientras que las de 1 año tienen un tope de 14 alumnos y las de 2 años pueden albergar hasta 20 alumnos.

Figura 2. Organización del grupo



Fuente: Elaboración propia

Los resultados revelan la adaptabilidad de las propuestas con material no estructurado según el tamaño del grupo estudiantil (Figura 2). De las 14 propuestas, 9 se realizaron con todo el grupo, sin divisiones. Este descubrimiento conduce a una exploración más profunda sobre las razones detrás de la segmentación del alumnado en grupos. Se abordó esta cuestión a través de entrevistas con las educadoras, quienes justificaron estas divisiones por criterios como una gestión más efectiva, disponibilidad de material y espacio individual (Goldschmied & Jackson, 2007), características evolutivas (Ruiz de Velasco & Abad, 2023), necesidades específicas (Moreno-Lucas, 2015) y mayor atención del personal. Además, surgió un aspecto adicional no previsto en la observación: combinar alumnos de dos aulas distintas según sus necesidades. Esto ocurre en las aulas de bebés, donde se implementan propuestas avanzadas con alumnos mayores mientras otros satisfacen sus necesidades de sueño. “En el aula de bebés aún hay alumnos menores de 6 meses a los que se les puede ofrecer material para explorar, pero no pueden incorporarse a una actividad más organizada (por ejemplo, el cesto de los tesoros)” (Educadora 2).

Estos análisis cuestionan la cantidad de educadoras requeridas para las propuestas. Generalmente, participaron dos personas, en línea con los ideales pedagógicos de Goldschmied & Jackson (2007) y Plicker (1984). Sin embargo, en ocasiones, una sola educadora llevó a cabo la actividad en el aula o patio.

3.2. C2. Tiempos de juego

Respecto a la duración de las distintas propuestas, se aprecia que en ciertas ocasiones no existe una correspondencia directa entre el tiempo estimado para la realización de la actividad y el tiempo efectivamente empleado. A lo largo de las entrevistas individuales, nos relatan que, en la medida de lo posible, es el propio alumnado quien determina el ritmo temporal de las actividades. “A veces los niños están tan concentrados en su juego que la rutina posterior se posterga, incluso alguno continúa más tiempo que el resto de sus compañeros, siempre intentamos respetarlo” (Educadora 3).

En todas las circunstancias, la duración efectiva se ve influida por una serie de factores impredecibles, a pesar de los esfuerzos por controlar tantas variables como sea posible. Entre las variables controlables se encuentran el tipo de actividad, la cantidad y diversidad del material, el momento del día en que se lleva a cabo, la adecuación de la actividad a la edad o la organización del espacio y del tiempo, entre otros. Sin embargo, existen factores que inciden en el desarrollo de la propuesta y que están fuera del control del docente, como el estado de los niños y niñas (posible fatiga, enfermedad, alimentación insuficiente, situaciones personales complejas, etc.), la ausencia inesperada de alguna educadora, o interrupciones causadas por alumnos que llegan tarde, entre otras situaciones.

Tabla 2

Propuestas realizadas y duración de estas

| Caso | Edades | Tipo de actividad | Tiempo previsto | Tiempo real |
|------|--------|-------------------------|-----------------|-------------|
| 1 | 0-1 | Instalaciones | 10-20 min. | 10-20 min. |
| 2 | 0-1 | Cesto de los tesoros | 10-20 min. | >30 min. |
| 3 | 1-2 | Mesa de experimentación | 10-20 min. | 10-20 min. |
| 4 | 1-2 | Juego heurístico | <10 min. | 10-20 min. |
| 5 | 2-3 | Mesa de experimentación | 10-20 min. | 10-20 min. |
| 6 | 2-3 | Juegos lógicos | <10 min. | 10-20 min. |
| 7 | 2-3 | Mesa de experimentación | 20-30 min. | 20-30 min. |

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

| | | | | |
|----|-----|----------------------------|------------|------------|
| 8 | 1-2 | Juego heurístico | <10 min. | 10-20 min. |
| 9 | 2-3 | Juego simbólico | 10-20 min. | >30 min. |
| 10 | 2-3 | Juego motórico / sensorial | 20-30 min. | >30 min. |
| 11 | 0-1 | Cesto de los tesoros | 20-30 min. | 20-30 min. |
| 12 | 2-3 | Mesa de experimentación | <10 min. | <10 min. |
| 13 | 1-2 | Mesa de Luz | <10 min. | 10-20 min. |
| 14 | 1-2 | Expresión plástica | 10-20 min. | 20-30 min. |

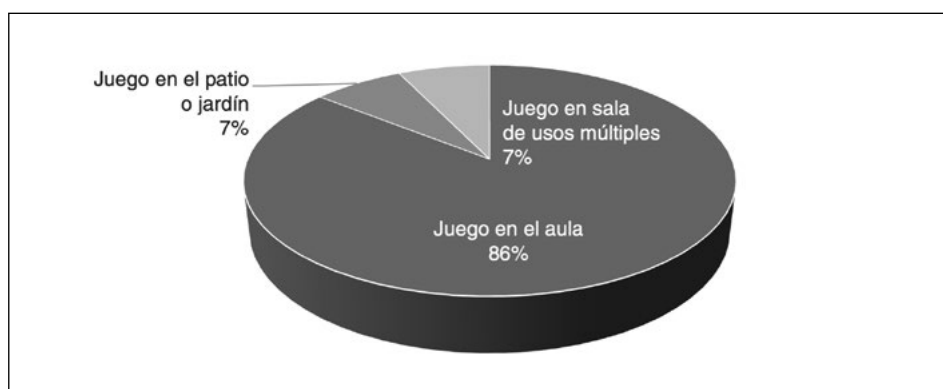
Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior (Tabla 2) que presenta los tiempos de duración de las propuestas, se aprecia una tendencia en la que el tiempo efectivo suele exceder el tiempo estimado. Considerando que son los alumnos quienes marcan este ritmo, se puede concluir que las propuestas les resultan estimulantes. En detalle, el 50% de las propuestas tienen una duración de entre 10 y 20 minutos, el 21.4% oscila entre 20 y 30 minutos, mientras que un 21.4% supera los 30 minutos. Solamente el 7.1% de las propuestas concluye en menos de 10 minutos lo que concuerda con las estimaciones realizadas por Goldschmied (2002) para la metodología del juego heurístico.

3.3. C3. Espacios

Los espacios utilizados para la realización de las propuestas han sido diversos, aunque el 85.7 % de las propuestas han sido realizadas en el aula (Figura 3).

Figura 3. Espacios utilizados



Fuente: Elaboración propia

Las educadoras proporcionan detalles acerca de las circunstancias excepcionales de este año académico, en el cual se ha restringido el uso de espacios comunes debido a las medidas de salud vigentes.

La sala de usos múltiples, un espacio amplio y abierto, solía ser el escenario de las sesiones diarias de psicomotricidad e instalaciones para diversos grupos. Los pasillos y el amplio vestíbulo también eran aprovechados. Sin embargo, la organización de ese momento en grupos estables de convivencia, conocidos como “grupos burbuja”, junto con los espacios asignados, impedía el acceso a estas áreas, salvo en situaciones excepcionales con rigurosas medidas de limpieza. Por tanto, los resultados de este aspecto deben interpretarse en este contexto particular.

Además, se observa una limitada utilización del patio o jardín, con un 7.1% de las propuestas, en contraste con las sugerencias de Goldschmied (2002) y Moreno (2011), quienes destacan la importancia del espacio exterior y las salidas educativas. Contextualizando nuevamente los resultados, las educadoras nos informan que en este espacio ya se dispone de material no estructurado de manera permanente para los estudiantes durante todos los días, lo que lleva a una menor cantidad de propuestas específicas en este entorno (Figuras 4, 5 y 6). El jardín cuenta con mesas de experimentación o áreas para cocinar, donde los niños utilizan elementos naturales hallados en el exterior, como ramas, piedras, hojas, semillas y vainas. Asimismo, se debe considerar la influencia de las condiciones climáticas durante el mes de diciembre, cuando se llevó a cabo el estudio.

Figuras 4, 5 y 6. Propuestas fijas para el juego libre en exterior

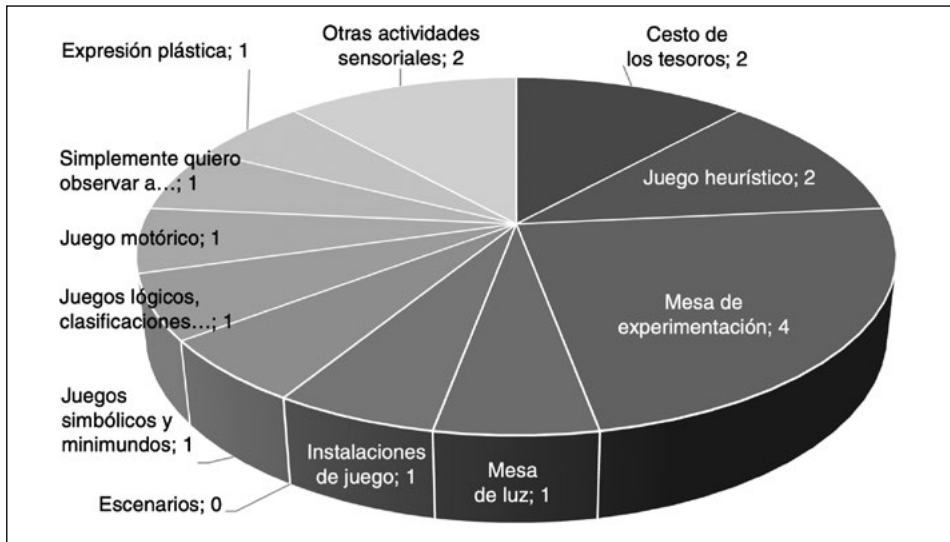


Fuente: Escuela infantil

3.4. C4. Tipos de propuestas

En relación con los tipos de propuestas, se han analizado las 14 respuestas, observándose que la mesa de experimentación (Figuras 8 y 9) es la más frecuentemente empleada durante las siete semanas de recolección de datos. A ésta le sigue el juego heurístico (Figuras 10, 11 y 12), el cesto de los tesoros (Figura 13) y otras propuestas sensoriales (Figura 7).

Figura 7. Tipo de propuestas realizadas



Fuente: Elaboración propia

Figuras 8 y 9. Propuestas de juego con la mesa de experimentación (aula de 2 años)



Fuente: Escuela infantil

Figuras 10, 11 y 12. Propuesta de juego heurístico (aula de 1 año)



Fuente: Escuela infantil

Figura 13. Propuesta de juego con el cesto de los tesoros (aula de bebés)



Fuente: Escuela infantil

Las educadoras explican que las propuestas ampliamente utilizadas en la escuela se integran en la programación semanal, lo que asegura recursos temporales, materiales y humanos disponibles para esos momentos. Además, se realizan instalaciones de juego (Figuras 14 y 15), siguiendo a Ruiz de Velasco & Abad (2019), quincenal o mensualmente. La realización de estas instalaciones implica una estética específica y material intencional, analizado previamente en términos de oportunidades de juego y complementariedad con otros materiales (Figuras, 16, 17 y 18). La cantidad de material debe ser adecuada para respaldar las dinámicas propuestas. En ocasiones, se requiere una planificación anticipada, considerando tanto la apariencia atractiva como la capacidad de generar juego. Se asigna un espacio y personal para ejecutar la instalación, generando anticipación y sorpresa en los niños al presentarles el material, lo que impacta emocionalmente en su participación.

Figuras 14 y 15. Propuesta de actividad. Diseño de instalación y creaciones de los alumnos (2 años)



Fuente: Escuela infantil

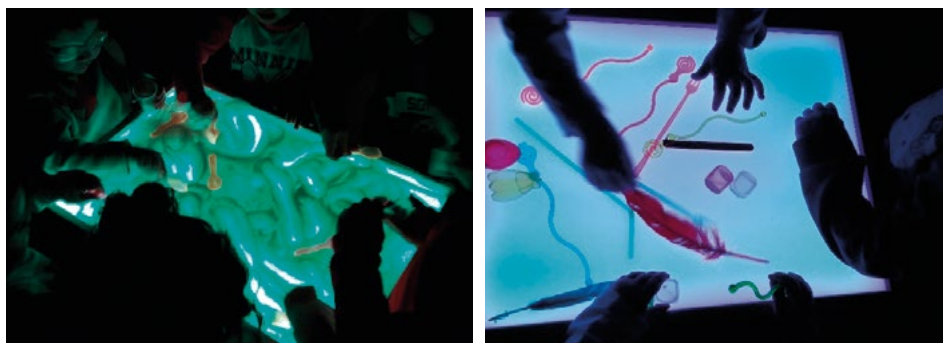
Figuras 16, 17 y 18. Propuesta de actividad. Creaciones de los alumnos en una instalación con piezas naturales



Fuente: Escuela infantil

Una actividad ampliamente empleada es la mesa de luz (Figura 19), que introduce nuevos elementos al material no estructurado, como oscuridad, luces, sombras y colores, creando una experiencia mágica para los niños. La naturaleza estética de estas propuestas se alinea con las perspectivas de Vecchi (2013) y Vela & Herrán (2019), quienes resaltan su carga estética. La mesa de luz ejemplifica cómo la combinación de elementos visuales y sensoriales enriquece la experiencia de aprendizaje. Más allá de los aspectos físicos y materiales, esta actividad agrega dimensiones emocionales y sensoriales, creando un ambiente lleno de asombro. Esta estética transforma la percepción del aprendizaje, haciéndolo envolvente y estimulante. Así, la interacción con el material no estructurado no solo permite explorar, sino también vivir una experiencia estética que conecta a los niños con su entorno de aprendizaje.

Figura 19. Propuestas de actividad con la mesa de luz en aula de 2-3 años



Fuente: Escuela infantil

Figuras 20 y 21. Estructura cúbica para instalación



Fuente: Escuela infantil

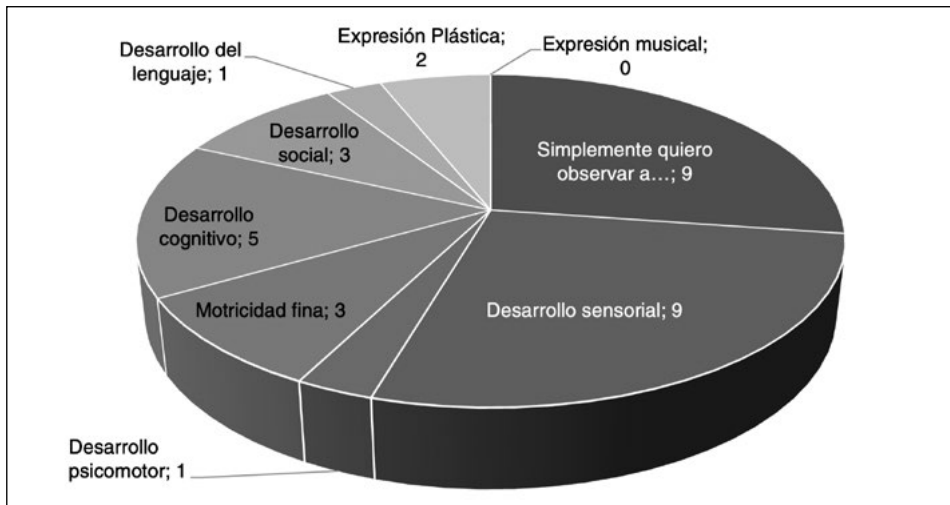
En algunas aulas, se utiliza una estructura cúbica para realizar instalaciones (Figuras 20 y 21), tanto de forma esporádica como permanente. Estas estructuras están diseñadas en base a diversas temáticas, como luces, espejos, movimiento, sonidos, nidos y relajación. Las educadoras mencionan las múltiples posibilidades de acción, como manipular, pellizcar, romper, tirar, golpear, moverse y esconderse. También destacan la importancia del sentido del tacto en la exploración, siendo ampliamente empleado en las edades tempranas (Moll & Pujol, 1998).

3.5. C5. Objetivos de aprendizaje

Dentro de los “objetivos de la actividad” delineados en el cuestionario, las respuestas apuntan de manera notable hacia los dos primeros aspectos:

1. La observación directa de las actividades de los alumnos, una práctica que refleja la metodología centrada en el niño, respaldada por figuras como Montessori (1971), Pikler (1984), Malaguzzi (Vecchi, 2013) y Nicholson (1971, como se citó en Vela & Herrán, 2019).
2. El fomento del desarrollo sensorial, que generalmente se presenta en propuestas amplias que promueven una diversidad de aprendizajes y experiencias de manera simultánea (Figura 22).

Figura 22. Objetivos de las propuestas realizadas



Fuente: Elaboración propia

La observación de la actividad de los alumnos constituye una fuente fundamental de información para las educadoras, tal como lo reconocen en la entrevista. Este enfoque les permite comprender el estado evolutivo de cada alumno, incluyendo preferencias, gustos, inseguridades, habilidades y temores, entre otros aspectos. Asimismo, les permite ajustar las propuestas futuras del grupo, evaluar los progresos y realizar ajustes necesarios. Por eso, resulta esencial el: "Establecimiento de los vínculos de apego fundamentales para que los alumnos, poco a poco, tengan la seguridad afectiva necesaria para separarse del adulto y comenzar sus exploraciones" (Educatra 2).

Figuras 23 y 24. Diversas acciones observadas en una misma propuesta educativa



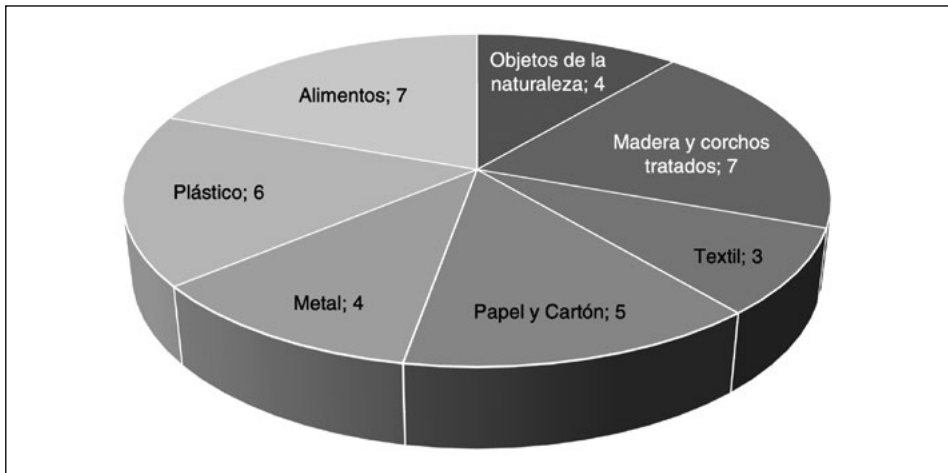
Fuente: *Elaboración propia*

En una actividad sensorial que involucra papel y cartón (Figuras 23 y 24), las educadoras observan diversas formas de juego entre los alumnos, como rasgar, arrugar, introducir y sacar papeles de las cajas, esconderse, gatear por un túnel y lanzar bolas sobre una superficie inclinada. Se observan comportamientos sociales y lenguaje en juegos grupales, organizados con turnos, risas y acciones colaborativas. "Es increíble que no surjan conflictos y que de forma espontánea se den esos juegos sociales en los que ellos mismos ponen normas, proponen juegos y comparten sus experiencias" (Educatra 2). Estos momentos crean un espacio simbólico intersubjetivo (Ruiz de Velasco & Abad, 2023). La actividad también despierta manifestaciones de juego simbólico y pre-simbólico: destruir, experimentar sensaciones sensoriomotoras, ocultarse, llenar, vaciar, agrupar, separar y el juego "como si" (por ejemplo, el lobo, la casita). Un niño declarando "¡soy el lobo!" motiva a otros a esconderse detrás de una cortina de papel, generando un juego colectivo. Siguiendo a Ruiz de Velasco & Abad (2011), el juego pre-simbólico refleja cómo los niños expresan sus experiencias. Durante la actividad, las educadoras observan comportamientos exuberantes o la falta de acción, además de juegos donde el niño "disfruta, se involucra, reflexiona, elabora su juego, crea y comunica sus ideas" (ibidem, p.53). Es el momento en el que el alumno sorprende al adulto: "muchas veces son ellos quienes nos descubren nuevos usos de los objetos que nunca hubiéramos imaginado" (Educatra 3).

3.6. C6. Materiales

Con relación a los materiales utilizados en la ejecución de las propuestas, se puede observar que en el 42.9% de las situaciones, se emplea algún tipo de material estructurado en combinación con el material no estructurado. Respecto a la disponibilidad del material, un 23.1% de las participantes indica que cambia el material estructurado semanalmente, un 15.4% lo modifica trimestralmente, otro 7.7% incorpora nuevos elementos semanalmente a un material fijo, mientras que un 15.4% no tiene material no estructurado en su aula. En algunas instancias, las educadoras han considerado el soporte de la actividad como material, como en el caso de la mesa de experimentación con sus bandejas o contenedores. Los materiales más utilizados incluyen maderas, corchos y alimentos (Figura 25). Además, se han mencionado otros materiales estructurados empleados en la entrevista, como fotografías de los niños, animales y bolas con efecto espejo. De este modo, el 57.1% de las maestras ha recurrido al material no estructurado, mientras que un 42.9% ha optado por una combinación de diversos materiales, incorporando tanto elementos estructurados como no estructurados.

Figura 25. Materiales no estructurados empleados en las propuestas realizadas durante el desarrollo de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Según Ruiz de Velasco & Abad (2011), los materiales deben ser familiares, y en el caso de las instalaciones, presentarse como algo excepcional que desaparece al terminar la actividad. En las propuestas realizadas en la Escuela Infantil durante este estudio, el material estructurado se empleó para fomentar el descubrimiento, la exploración y la experimentación libre. Por ejemplo, los vasos y platos de las “cocinitas” adquirieron diversas funciones, desde recipientes

tes hasta elementos de construcción o accesorios como gorros de policía, demostrando la versatilidad y límites definidos solo por la imaginación del usuario. Las entrevistas y cuestionarios profundizaron en las ventajas y desventajas del material no estructurado (Tabla 3). Las ventajas incluyen motivación, iniciativa y libertad de acción en los estudiantes, promoción de la creatividad, extensión de los periodos de juego, estimulación sin metas predeterminadas, versatilidad en combinaciones, asequibilidad, carácter ecológico y facilidad de acceso (Martín, 2011). Esto fomenta la experimentación, el pensamiento divergente, la concentración y la exploración. Sin embargo, se deben considerar desventajas como la recopilación y almacenaje que requieren esfuerzo y espacio, la preparación y elaboración que demandan tiempo y planificación, y la seguridad de objetos y acciones de estudiantes que exigen vigilancia continua. Aunque el material no estructurado brinda beneficios notables, es esencial abordar sus desventajas con organización y consideración de las necesidades educativas.

Tabla 3

Ventajas y desventajas del material no estructurado

| Ventajas | Desventajas |
|---|---|
| Motivación | Recopilación de material |
| Iniciativa | Almacenaje |
| Libertad de acción | Suficiente cantidad |
| Creatividad | Preparación y elaboración del material |
| Sirve para cualquier edad | Preparación y elaboración de la actividad |
| Aumento en los tiempos de juego | Seguridad en los objetos |
| Actividad no sujeta a un fin preestablecido | Seguridad en las acciones |
| Versatilidad en el material | Vigilancia continua |
| Combinaciones infinitas de material | |
| Económico, ecológico y accesible | |
| Posibilidad de experimentación y descubrimiento | |
| Reto cognitivo | |
| Pensamiento divergente | |
| Concentración | |
| Posibilidades de acción | |
| Material variado y novedoso | |
| Se minimizan los conflictos | |
| Colaboración para proyectos comunes | |

Fuente: *Elaboración propia*

Al analizar los resultados de la tabla, se nota que las ventajas son beneficios tangibles para los estudiantes, mientras que las desventajas requieren esfuerzo adicional por

parte de la educadora, con soluciones manejables. La experiencia en el manejo de materiales es crucial, ya que las educadoras evalúan la combinación de recursos, su uso por los niños, el proceso de aprendizaje y la sociabilidad promovida.

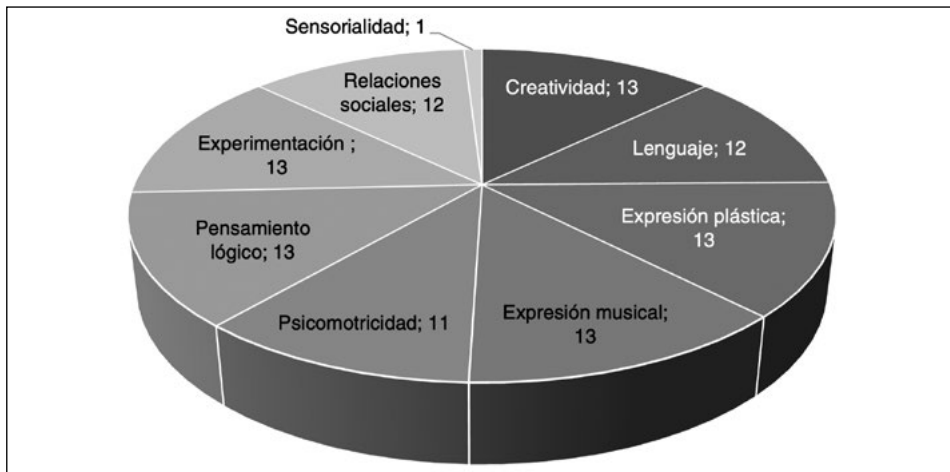
3.7. C7. Líneas metodológicas

Considerando que el equipo educativo goza de plena libertad en la elección de metodologías, según lo reflejado en la documentación interna del centro, emergen líneas metodológicas comunes en todas las propuestas que involucran el uso de material no estructurado:

- La presentación del material a los niños les brinda la oportunidad de tomar la iniciativa, destacándose la importancia de la estética en esta invitación, en consonancia con las premisas de Ruiz de Velasco & Abad (2011).
- La libertad de acción impera, con el límite bien definido por la seguridad, tal como anticipan Ruiz de Velasco & Abad (2011), y las reglas de juego surgen de forma espontánea.
- Se enfatiza la no intervención del adulto, cuyo rol se limita a la observación y registro.

Estas líneas de acción convergen con los principios fundamentales de diversas corrientes pedagógicas citadas previamente en la introducción. En relación con las contribuciones clave de estas metodologías en la educación integral, se resaltan, según las participantes, la promoción de la creatividad, expresión artística y musical, experimentación y pensamiento lógico. Sin embargo, las respuestas a las opciones están equilibradas, indicando que las metodologías relacionadas con este tipo de materiales influyen en un proceso de aprendizaje global (Figura 26).

Figura 26. Modos de expresión que se pueden desarrollar con este tipo de material



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en relación con el uso de metodologías aplicadas al material no estructurado, las educadoras, basadas en su experiencia profesional y personal, señalan diversos aspectos evolutivos:

1. Cambios en la combinación de materiales: Las educadoras ajustan y varían los materiales a lo largo del tiempo para mantener el interés y evitar la monotonía (Goldschmied, 2002; Abengoechea & Romero, 1991 en Moreno-Lucas, 2015).
2. Adaptación a ritmos y estilos de aprendizaje: Reconocen la diversidad de tiempos y estilos de aprendizaje de los niños, adoptando un enfoque flexible que se adecúa a cada estudiante (Moreno-Lucas, 2015).
3. Adecuación de cantidad y calidad del material: Reconocen la importancia de equilibrar cantidad y calidad del material, siguiendo las ideas de Oliveira & Teixeira (2020) y Ruiz de Velasco & Abad (2021).
4. Adaptación según el modo de uso: Ajustan el material según las formas de uso variadas, considerando tanto momentos de actividad física como de estar sentados (Goldschmied, 2002). Estas reflexiones revelan el compromiso de las educadoras en una evolución constante de su enfoque pedagógico, optimizando la experiencia de aprendizaje a través de la adaptación y ajuste de materiales y estrategias educativas (Sugrañes, et al., 2012).

4. Conclusión

Los hallazgos obtenidos en este estudio concuerdan estrechamente con las bases teóricas revisadas en la fase inicial de la investigación. Esto ha posibilitado un entendimiento detallado de las particularidades inherentes al empleo de material no estructurado en una escuela infantil pública que atiende a niños y niñas de 0 a 3 años. De los resultados obtenidos hasta este punto, se desprende que la utilización de este tipo de material es viable tanto para fomentar el juego libre como para la introducción de conceptos matemáticos (de Castro, et al., 2011), expresión artística y desarrollo lingüístico en el entorno de la educación infantil. Aunque las principales dificultades de la práctica educativa con este material pueden radicar en la gestión de grupos, recursos, espacios y personal, éstas se pueden resolver con facilidad mediante adaptaciones adecuadas, en gran medida debido a la naturaleza abierta y no estructurada de tales propuestas.

Con respecto al primer objetivo específico de examinar la utilización de diversos materiales no estructurados desde distintas perspectivas metodológicas, es relevante observar que el material no estructurado posibilita la adopción de múltiples enfoques metodológicos por parte del profesorado, permitiendo la adaptación y combinación de principios provenientes de distintas corrientes pedagógicas analizadas al inicio de este trabajo.

En relación con el segundo objetivo específico análisis de las ventajas y desventajas del material no estructurado en las aulas de Educación Infantil, se resalta principalmente la notable versatilidad y diversidad de oportunidades de juego que brinda dicho material, así como su capacidad para ajustarse fácilmente al desarrollo individual y su impacto en el aprendizaje integral de los estudiantes. Estos resultados contribuyen a alcanzar otro objetivo de la investigación.

Los resultados obtenidos también nos permiten comprender la contribución del material no estructurado al desarrollo de las capacidades de los niños y niñas. Se evidencia cómo los niños en el centro adquieren conocimientos externos y del entorno, comprenden las características de los materiales, las leyes físicas, contenidos intencionalmente introducidos, y desarrollan aprendizajes propios como la creatividad, la autorregulación y el pensamiento divergente, según indican las educadoras participantes.

Por último, se subraya la naturaleza sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que las categorías se interrelacionan mutuamente, sin que ninguna sea más preponderante que otra. Los cambios en una categoría impactan en el resto del sistema, abarcando desde la alteración del material hasta las transformaciones en los espacios, roles docentes y metodologías. Esto resalta el potencial transformador del material en el aula, ya que su carácter brinda un mayor equilibrio en lo que podríamos denominar la homeostasis del entorno de enseñanza. Posibilitando mayores ajustes y adaptaciones en las propuestas y enfoques metodológicos sin perturbar el desarrollo natural del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo entender estas metodologías como procesos en constante evolución, que se ajustan a los cambios en diversas variables.

5. Referencias

- Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de antropología*, 28(1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una Educación hacia la libertad*. Editorial Rudolf Steiner.
- De Castro, C., López, D., & Escorial, B. (2011). Posibilidades del juego de construcción para el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Infantil. *Pulso. Revista de educación*, 34, 103-124. DOI: <https://doi.org/10.58265/pulso.5012>
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Goldschmied, E. (2002). *Educación en la escuela infantil*. Octaedro.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Morata.
- Martín, L. (2011). Mirando dentro de la escuela: la organización del espacio y los materiales. En Antón, M. (Coord.), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 185-210). Graó.
- Moll, B., & Pujol, M. A. (1998). Los materiales en la escuela infantil. En Moll, B. (Dir.), *La escuela infantil de 0 a 6 años* (pp. 250-266). Ediciones Anaya.
- Montessori, M. (1971). *La mente absorbente del niño*. Araluce.
- Moreno, M. M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 203-209.
- Moreno-Lucas, F. M. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Revista de comunicación ViVat Academia*, 133, 12-25. DOI: <https://doi.org/10.15178/va.2015.133.12-25>
- Oliveira, M., & Teixeira, L. S. (2020). Jugar con materiales no estructurados en la educación. *Reladei*, 9(2), 193-203.
- Panofsky, E. (2001). *Estudios sobre iconología*. Alianza.
- Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Narcea.
- Rose, G. (2020). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales*. CENDEAC.
- Ruiz de Velasco, A., & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Ruiz de Velasco, A., & Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Ruiz de Velasco, A., & Abad, J. (2023). Las Instalaciones de Juego como espacio intersubjetivo de relación. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 18, 1-10. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/arte.81741>
- Soto, E. R., & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa, en D. M. Arzola (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores educativos Chihuahua.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sugrañes, E., Alós, M., Andrés, N., Casal, S., Castrillo, C., Medina, N., & Yuste, M. (2012). *Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana para la educación infantil (2-6)*. Editorial Graó.
- Vela, P., & Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera Libros.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones Morata.

Como citar (APA):

Rodrigo Moriche, M. y Gómez Redondo, C. (2023). El material no estructurado en la práctica educativa dentro del primer ciclo de educación infantil: sus aplicaciones desde diferentes perspectivas metodológicas y su contribución al desarrollo de las capacidades infantiles. Estudio de caso en la Comunidad de Madrid. *Pulso. Revista de Educación*, 46, 76-101. <https://dx.doi.org/10.58265/pulso.5884>

ANEXOS

ANEXO I: IR1 CUESTIONARIO

| | |
|--|--|
| Años de experiencia en educación | 0-5 años 6-10 años 11-15 años 16-20 años 21-30 años Más de 30 años |
| ¿Utilizas material estructurado en tu aula? | - No lo utilizo - Sí lo utilizo, pero solo esporádicamente (semanalmente o menos) - Sí, lo utilizo habitualmente (más de una vez a la semana) - Sí, lo utilizo habitualmente y además dispongo de material no estructurado fijo en el aula - Sí, la mayoría del material del aula es no estructurado - Solo utilizo material no estructurado - Otra... |
| ¿Cómo lo utilizas? | - Solo en actividades de juegos libre - Tanto en actividades de juegos libre como actividades dirigidas - En actividades dirigidas - No lo utilizo - Otra... |
| Si tienes material fijo en el aula ¿lo cambias habitualmente? | - No tengo material de este tipo en el aula - Sí, semanalmente - Sí, mensualmente - Sí, trimestralmente - Sí tengo material no estructurado en el aula, pero no lo cambio - Otra... |
| ¿Qué capacidades crees que se pueden desarrollar con este tipo de material en los niños y niñas? | - Creatividad - Lenguaje - Expresión plástica - Expresión musical - Psicomotricidad - Pensamiento lógico - Experimentación y conocimiento del entorno - Relaciones sociales - Otra... |

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

| | |
|---|--|
| ¿Qué beneficios le ves al material no estructurado? | Respuesta abierta |
| ¿Qué inconvenientes tiene? | Respuesta abierta |
| ¿Qué modificaciones ha sido incorporando con la práctica? | Respuesta abierta |
| ¿Crees que su uso está muy extendido en las escuelas infantiles? | <ul style="list-style-type: none"> - No - Sí, pero no lo suficiente - Sí, está muy extendido - Otra... |
| Desde tu experiencia de en relación a las familias ¿crees que este tipo de material se utiliza en casa? | <ul style="list-style-type: none"> - No habitualmente - Sí, en algunos casos - Sí, las familias recurren mucho a este tipo de material - Otra... |

ANEXO II: IR2 PLANTILLA DE OBSERVACIÓN

| | |
|--|--|
| Años de experiencia en educación | <ul style="list-style-type: none"> 0-5 años 6- 10 años 11-15 años 16-20 años 21-30 años Más de 30 años |
| Nivel educativo del grupo de alumnos | <ul style="list-style-type: none"> 0-1 año 0-2 1-2 años 0-3 2-3 años |
| Número de alumnos del grupo | |
| ¿Fue necesario dividir el grupo? | <ul style="list-style-type: none"> - No, la actividad se realizó con todos los alumnos a la vez - Sí, fue necesario dividir al grupo en dos grupos homogéneos - Sí, fue necesario dividir al grupo en dos subgrupos por edades o momentos evolutivos - Sí, se realizó la actividad con grupos muy reducidos - Otra... |
| Número de educadores implicados | <ul style="list-style-type: none"> - Un educador con todo el grupo - Dos educadores con todo el grupo - Dos educadores 1 con cada subgrupo - Otra... |
| Tiempo previsto para el desarrollo de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> - Hasta 10 minutos - 10-20 minutos - 20-30 minutos - Más de 30 minutos |

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

| | |
|---|---|
| Tiempo real de duración | <ul style="list-style-type: none">- Hasta 10 minutos- 10-20 minutos- 20-30 minutos- Más de 30 minutos |
| Tipo de actividad | <ul style="list-style-type: none">- Cesto de los tesoros- Juego heurístico- Mesa de experimentación- Mesa de luz- Otras actividades sensoriales- Instalaciones- Escenarios- Expresión plástica- Juego simbólico y minimundos- Juego lógico, clasificaciones, agrupaciones- Juego motórico- Otra... |
| Objetivos de la actividad relacionados con | <ul style="list-style-type: none">- Simplemente quiero observar a los alumnos para registrar sus descubrimientos- Desarrollo sensorial- Desarrollo psicomotor- Motricidad fina- Desarrollo cognitivo- Desarrollo social- Desarrollo del lenguaje- Expresión plástica- Expresión musical- Otra... |
| Espacio utilizado | <ul style="list-style-type: none">- Juego en el aula- Juego en el patio o jardín- Juego en sala de usos múltiples- Otra... |
| Material utilizado | <ul style="list-style-type: none">- Exclusivamente material no estructurado- Diversos materiales estructurados y no estructurados |
| En caso de haber usado algún tipo de material estructurado, indica cuál | |
| Especifica qué tipo de materiales no estructurados se han utilizado | <ul style="list-style-type: none">- Objetos de la naturaleza- Madera y corcho tratados- Textil- Papel y cartón- Metal- Plástico- Alimentos- Otra... |
| Presentación de la actividad a los alumnos (uso del espacio, indicaciones, normas...) | |

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

Desarrollo de la actividad
(observaciones: acciones
realizadas por los niños
con cada tipo de material,
tipo de juego, anécdotas,
descubrimientos de los niños...)

Evaluación: número de alumnos
en el grupo

- Adecuado
- Se puede mejorar
- No adecuado

Evaluación: número de
educadores

- Adecuado
- Se puede mejorar
- No adecuado

Evaluación del espacio

- Adecuado
- Se puede mejorar
- No adecuado

Evaluación del tipo de material

- Adecuado
- Se puede mejorar
- No adecuado

Evaluación de la cantidad de
material

- Adecuado
- Se puede mejorar
- No adecuado

Evaluación de la presentación
de la actividad a los niños

- Adecuado
- Se puede mejorar
- No adecuado

Consecución de los objetivos
propuestos

Comentarios que consideres
relevantes
